

【みらい】

自発と自主に支えられた主体的な“みらい”の学習

1. 「意味と内容」がひろがる“みらい”の学び

(1) “みらい”の学習での「意味と内容」

“みらい”の学習における「意味と内容」とは、私たちが、精選し、検討し、判断した課題そのものにある。つまり、それは、私たちが、是非とも体験させたいとねがう活動のまとまりである。

したがって、“みらい”の学習の単元は、次代を担う子どもたちに、社会に出る前に、このことを体験させておきたい、この問題を真正面から考えさせておきたいといった私たちのねがいを、体験を軸にした主体的な問題解決になるよう活動として具体化したものである。しかし、それらは、けっして教師サイドのひとりよがりのねがいであってはならないので、必ず、学校や地域の課題とすりあわせたり、今日的で横断的・総合的な課題に照らすことをしなければならない。

(2) 「意味と内容」のひろがり

学ぶべき「意味と内容」は、普遍的な概念・価値・事実・法則、共通な規範との関連において存在しうることになるので、子どもにとって、はじめから全体の見通しを立てて学習していくことは簡単なことではない。活動しては考え、問題に出会っては考え、新たな発見があっては考えというように、体験を繰り返しながら学習を組み立てていくことが多くなる。

となると、まずは、学習対象を部分的にみて、自分のとらえや問いをもったり、またその問いを解決しようとはたらきかけることを繰り返しながら、学習対象の本質に迫っていく、問いかけていくとする。この過程で「意味と内容」がひろがるのである。すなわち、「意味と内容」がひろがるというのは、子どもが自身の学びのなかに、自分なりのとらえや問いをもちこんでくることを繰り返しながら、学びに幅を生み、ふかまることなのである。そうすることによって、個々の学びに真剣味が増し、追求が追究へと変容していく。それに伴い、集団としての学級の学習の様相もより主体的になり、それぞれのまわりを見る目やまわりにかかわる力を育みながら、問題の解決へと力強く進んでいく。

(3) “みらい”の領域

まわりを見る目やまわりにかかわる力は、生きる力、つまり、子どもが人間として強く生きていくための力である。自分とかかわる環境を意識した自分の生活が、学びの場であるのとらえる必要があり、生活に根ざした学び方を学び、そして、学び合う姿勢が求められる。

子どもが自分を取りまく環境（内容）に対して、もてる力を発揮しながら、「意味」をひろげていく学びの姿を実現したい。その「意味」をひろげていく領域が自分を取りまく環境（内容）なのである。私たちは、環境を大きく自然と社会の2つに分けた。

“みらい”の学習では、自然や社会に対する「意味と内容」がひろがるのである。

① 自然

[自然環境]

子どもたちは自然にふれ、そのよさを知ること、自然を守るためにさまざまな角度から対象をみつめていく。そのなかで、自分たちの暮らしを別の視点からみつめていくことになる。

[生命]

例えば、動物を飼育すること、人間の誕生について学ぶことで、子どもたちはよりよく生きよう、懸命に生きようとする命に出会う。そこで、人間が人間らしく生きることの意味を学ぶことになる。

| | |
|-------|---|
| エコロジー | 環境保全のために自分なりの方法で環境にはたらきかけ、それをもとに環境保全の考え方をまわりの人たちに広めていく。 |
| ネイチャー | 身近な自然に浸る中で、自然のすばらしさを感じ取り、自分にとっての自然観をつくる。 |
| 共生・生命 | 今生きていることの大切さを感じ、よりよく生きようとする意志をもつ。 |

② 社会

[仲間との生活]

子どもたちの学校生活の基盤である学校の仲間との生活をよりよいものにしていこうというねがいは、子どもにとって本質的なものである。また、人間にとっても、他者と共同で人間性尊重社会を形成するという事は、社会生活をおくる上での本質である。

[社会生活・福祉・国際理解]

今まさに、子どもたちにとっても、社会にとっても、解決が必要な問題を学習対象にする。社会生活について学ぶ場合、子どもたちはいろいろな要素を検討して、多面的なものごとをとらえる目をもっていく。

| | |
|-------|--|
| な か ま | なかまと生活することで、自分や集団について考える。 |
| く ら し | 現状の社会をよりよくしようとはたらきかける人々の営みについて学び、自らも社会をよりよくしよう実践する。 |
| ものづくり | ものをつくりだす活動をとおして、生産の喜びを味わう。 |
| 国際理解 | さまざまな人とふれあうことをとおして、自他の文化を理解尊重し、国際社会の中で、さらに豊かに交流ができる。 |

⑨ “みらい”の学習内容については、『未来を拓く“みらい”の学習』（2003年明治図書）に詳しく掲載されている。

自然を対象に学ぼうとも、社会を対象に学ぼうとも、子どもが解決しようとする問題は「解決できた」といえるところまで行き着かない。自然や社会にまつわる問題は、すべての人間にとって重要であり、解決法をさぐり続けている問題であるからである。子どもにとっては、解決できたと思っても、新たな問題、わり切れない思いをもち、さらに追い続ける学習でなければならない。ということは、“みらい”の学習での「意味と内容」のひろがりは無限であるといっているのかもしれない。

2. “みらい”でめざす子どもの姿

(1) “みらい”の学習で育てる力

“みらい”の学習でめざす子どもの姿は、『自らの求めで本当に自分のやってみたいことを見つけ、それにアプローチする方法を身につけるとともに、自分の生き方をふり返る力を身につけること』である。

私たちは、子どもたちに何を体験させたいか、何のために体験させるのかという視点をもつ。同時に、子どもたちにその学習対象へのせまり方を予測し、追求が追究に変容したり、学びが持続したりできるようにはたらきかけていく。そうすることで、子どもは、自分の気づきや感動を表現したいと思ひ、表現せずにはいられないと感じる。このような表現を繰り返すことで自信をもって、自分の発想、気づき、考えは大切なものであるととらえることができるようになり、また仲間の表現も大切に学習が展開される。

このような日々の学びの積み重ねにより、子どもたちは、たとえ遠回りや少しの間違ひがあっても、自身で学び続けるように育っていく。それが、めざす子どもの姿がみてとれるようにするために築かなければならない学級の学習文化である。

(2) 互いのまなざしを共有できる学習文化

学習文化で核となるものは、子どもたちが学習に挑む姿勢や雰囲気であることはいうまでもない。仲間は、その子が「意味と内容」をひろげていく後押しをする。集団での学習では、一人一人の発想や気づき、考えが表現されてこそ、それぞれの子どもの“そのらしさ”とか“意外性”を相互発見するきっかけができる。つまり、「そういう見方もあるのか」、「そういう仕方もあるのか」など、さまざまな考えを提供してくれた仲間の人となり拍手をおくりながらの相互発見が期待できる。それは取りも直さず、その提供者が「わたしもこんな意見が言えたんだ」という自分自身の発見になっていく。

このように子どもが学び合うためには、互いが互いを一人の人間として尊重し合わなければならない。その関係があってはじめて、聞き合い、認め合い、自分と他者の間の意見の相違について厳しく、そして鋭く切り込み合いながらも、自分の意見に固執することなく、よりよい考えを求め続ける迫力があり、なおかつ温かい授業づくりができる。

そのためにも、私たち教師は、「他者を認めろ」「自分と他者の意見の相違に目を向ける」などと子どもに言う前に、私たち自身が子どもを一人の人間として尊重し、子どもにおどろき、学び、ハッとさせられる教師でありたい。

それは、私たちが、子どもとそのまなざしを共有していくときにもっとも大事なかまえであり、絶対の前提条件である。

3. 研究テーマ設定の理由

“みらい”の学習とは、自発と自主に支えられた主体的な取り組みによって、身のまわりの具体を自らの求めで具体的にしていく学習である。

子どもたちが学習を進めていく上で、かかわる人・もの・ことといった対象の多くは具体である。例えば、食文化を調べるためにふれあう外国の人々、栽培や飼育をとおして学習するときの農作物や小動物、環境保全のために考えるリサイクルやアイドリング・ストップ等々。また、それら対象へのかかわり方は、育てて観察したり、見学に行つて調べたり、と、具体的な活動や体験がほとんどである。しかし、それらが子どもたちにとって本当に具体化されているか、つまり、わかりやすいかということ、甚だ疑問である。

自らねがいをもってはたらきかけ、その手応えを感じ・もつことによってこそ具体化が成される。そのためにも、前述のように、子どもたちには、自らの求めで本当に自分のやってみたいことを見つけ、それにアプローチする方法を身につけるとともに、自分の生き方を振り返る力を身につけていてもらいたい。また、それを支える私たちの指導者としてのかまえも重要となる。私たちは、子どもたちの活動を制御し、こちらの都合だけで引っ張ったり、子どもの意識のないところでデザインした学習をさせてはならない。子どもたちが対象に心ゆくまではたらきかけ、さまざまな手応えを感じていくことができる単元構成を行い、真の意味での自発と自主に支えられた主体的な学習を展開する必要がある。

4. みらいの学習でのまなざしの共有

(1) 子どもとそのまなざしを共有する

私たちは、それぞれの子どもたちが何に意味を求め、どんな内容に学ぶ喜びを感じているのかをさぐり続けなければならない。そうすることで、その子の学習に対するねがいを授業のなかに生かし、位置づけることができる。そして、私たちのその子に対するねがいや期待を授業でぶつけていくことも可能になる。

子どもたちが、個々の問いでそれぞれの学びを進めていたとしても、その学びがさらに進めば、自ら関連を求める。その時期や方法、方向といったものを見定めるためにも、私たちは常に子どもとそのまなざしを共有していかなければならない。“まなざしを共有する”ということは、子どもの考えを知ろうと努めたり、予測したりするというだけでなく、私たち自身も子どもと共に考え、追求（追究）していくという姿勢で学習に立ち向かうことである。

子どもたちの間に、喜びや苦しみを共に経験しあう人間的なかかわりやつながりをもたせるために、私たち教師に求められる必要条件なのである。

(2) 子ども相互の“まなざしの共有”

互いのまなざしが共有できる学習文化をもつ学級で展開される主体的な“みらい”の学習とはどういうものなのだろうか。教室での学習を例にとって考えてみよう。

子どもの発言、問題提起で授業が始まり、その発言を他の子どもがつかないで問題を解決していこうとする姿が、まず思い浮かぶ。子どもが私たちの代わりに前に立ち、板書している姿があればなおよい。

私たちは、このような授業風景を求めて、子どもとかかわり、学習を組み立てようとしている。しかし、子どもたち相互にも“まなざしの共有”が実現する学習をねがう場合、もう一步踏み込んで授業をみつめなければならない。

「わたしは、△△するには〇〇することがいいと思う」というAさんの問いから学習が始まったとする。当然、他の子どもたちは、Aさんの考えが妥当であるか検討し、それに対して自分の考えを主張する。そのときに「〇〇することがいい」と提示された問いを、子どもがどう受け止めているのだろうか。ただ単にことばどおり「〇〇することがいい」という問いとしてとらえているのだろうか。それとも、自分たちの学級の他ならぬAさんが発した問いであるというとらえ方をしているのであろうか。

『“まなざし”とは、子どもの表情であり、内面の表れであり、個性的な表現である』ということに鑑みると、私たちは子どもが後者のようにとらえていくことをねがわなければならない。

他の子どもがAさんの問いと向かい合うということは、「Aさんがそう考えた理由はどこにあるのだろうか」「Aさんと自分との違いはどこにあるのだろうか」というように、Aさんの思考と向かい合いながら考え合っていくということである。それは、「でも～」や「Aさんの考えはよくわかるけど、ぼくは～」と話しはじめる子どもの表情や雰囲気、後に続くことばからみとることができるであろう。

(3) 内面をよむ・質的な深まりをみとる

私たちが子どもとそのまなざしを共有するために、その子の内面をよみ、質的な深まりをみとっていくことになる。そのために“みらい”の学習では、子どもが書いた学習の足跡をおおいに活用していく。

子どもは、活動の最中であっても自己内対話を繰り返している。また、活動後、自分が体験したことを書き表すときにも自己内対話をする。自分がしたこと、考えたことを思い起こすのである。書くことによって、自分自身と対話しながら、経験したことを再確認していく。さらに、書きながら対象への自分なりの意味づけができれば認識も深めていることになる。

“みらい”で展開される学習は、子どもにとって細切れにされたものではなく、たとえ学習や活動が分断された形になっていたとしても、子どもの生活において連続的に自分の問題として位置づいている。したがって、その学習の記録を連続性をもって書きため、手元におくことが大切となる。それは、自分のあり方を自己評価するための足跡でもある。

5. 実践研究の方向

今年度、私たちは、自発と自主に支えられた主体的な“みらい”の学習のあり方を求めて研究を進めている。主体的に学ぶという姿勢は、子どもが学ぶ喜び（「できた」「わかった」「役に立った」「ねがいを実現した」「つながった」「もっと考えてみたい」「つづけてやってみたい」等）を体感していくことによってつくりあげられる。

つまり、「“みらい”の学習で子どもたちは、ひと・もの・こととのかかわりから『心がうごいてものを学ぶ』のである」ということを念頭において実践研究を重ねていく。